



L'évolution récente des contenus relevant des disciplines artistiques et culturelles sous l'effet de nouvelles injonctions : vers l'émergence d'un espace interdidactique partagé autant que conflictuel ?

Jean-Charles Chabanne

► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne. L'évolution récente des contenus relevant des disciplines artistiques et culturelles sous l'effet de nouvelles injonctions : vers l'émergence d'un espace interdidactique partagé autant que conflictuel ?. 3e colloque international de l'Association pour des recherches comparatives en didactique (ARCD) : Savoirs, compétences : Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude ; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles, ARCD et Aix-Marseille Université, Jan 2013, Marseille, France. hal-01105138

HAL Id: hal-01105138

<https://hal.science/hal-01105138>

Submitted on 19 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉVOLUTION RÉCENTE DES CONTENUS RELEVANT DES DISCIPLINES
ARTISTIQUES ET CULTURELLES SOUS L'EFFET DE NOUVELLES INJONCTIONS :
VERS L'ÉMERGENCE D'UN ESPACE (INTER)DIDACTIQUE PARTAGÉ AUTANT QUE
CONFLICTUEL ?

Jean-Charles Chabanne

LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation)
Universités Montpellier 2 et Montpellier 3
IUFM, Place Marcel Godechot, BP 4152, 34092 MONTPELLIER cedex 5
jean-charles.chabanne@montpellier.iufm.fr

Mots-clés : histoire des arts ; approche comparée des didactiques des disciplines artistiques et culturelles, interdidactique.

Résumé. L'introduction en France d'un enseignement de l'histoire des arts impose l'intégration dans une logique inter- et transdisciplinaire de plusieurs domaines didactiques naguère disjoints ou faiblement croisés, invités à développer ce qu'on propose d'appeler des approches *interdidactiques*, soit à la fois une *élaboration de contenus convergents* et l'invention de formes d'intervention coordonnée à distance, pour répondre à l'injonction forte de *se partager des objectifs d'enseignement conjoints dans des temps didactiques disjoints*. Or, les contenus de savoir à enseigner sont eux-mêmes à la fois très vastes et très mal définis, entre des formes de connaissances déclaratives qui empruntent à plusieurs sources théoriques, et des processus de socialisation complexes autour du développement de savoirs culturels, expérientiels, sensibles, qui eux-mêmes sont un défi pour les didacticiens de toutes disciplines. Est ainsi ouvert, à cette occasion, un ensemble de problèmes qui relèvent par excellence d'une approche comparative des didactiques.

1. Introduction

La présente communication s'inscrit dans le thème 2 : *Obsolescence et renouvellement des objets d'enseignements*. Il nous semble intéressant de présenter à une communauté de chercheurs intéressés par l'approche comparative en didactiques une innovation où des enseignants de disciplines différentes sont *obligés* de se partager un espace disciplinaire nouveau, comme si on leur imposait de franchir les cloisonnements didactiques. C'est l'effet problématique produit par l'introduction d'un enseignement de l'*histoire des arts* qui

est porté par *tous* les enseignants (MEN, 2008 : 1).

Cette innovation ne manque pas de créer de multiples tensions, sur deux plans au moins : d'abord, le champ disciplinaire ainsi créé n'est pas appuyé sur un champ de savoirs savants construits préalablement de manière homogène, de sorte que le processus de transposition didactique s'inverse : définir les savoirs à enseigner impose de constituer un champ cohérent à partir de savoirs savants hétérogènes. Ensuite, cette innovation impose une *co-laboration* forcée entre plusieurs didactiques, qui doivent enseigner les mêmes objets tout en restant dans leur espace propre. Nous proposons d'utiliser le terme d'*interdidactique* pour désigner cette problématique particulière.

L'innovation est introduite en 2008 par un ensemble de textes (MEN 2008a, 2008b) qui met en place un enseignement d'histoire des arts de l'école au lycée, dont nous présenterons l'originalité épistémologique qui en fait *une nouvelle discipline qui n'est pas une discipline*.

Cette injonction institutionnelle s'inscrit dans une préoccupation politique nationale (mise en place en 2005 d'un Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle ; HCEAC, 2005), et

internationale, écho de la politique culturelle de l'UNESCO (Unesco, 2006, Bamford, 2006). On peut aussi l'intégrer au mouvement de redéfinition des configurations disciplinaires visées par la mise en place d'un Socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2006).

2. Un cadre épistémologique problématique

2.1 Des savoirs savants non constitués

L'expression « histoire *des arts* » appartient au seul vocabulaire institutionnel, et non à la terminologie académique (Lavin, 1998). Le choix du pluriel « *des arts* » semble en effet avoir été choisi par son promoteur Y. Joutard, dès 1988 (Joutard, 1988), pour indiquer clairement que les nouveaux savoirs à enseigner entendaient ne pas se contenter de transposer les objets, les savoirs et les méthodes de l'histoire *de l'art*, seule discipline universitaire existante. Au grand dam de ses promoteurs, l'*Histoire de l'art* n'a jamais pu s'introduire dans les curricula du primaire et du secondaire, à la différence de l'Italie ou de la Belgique : pas d'horaire réservé, pas de concours de recrutement d'enseignants spécialisés. Si l'*Histoire de l'art* est évoquée, c'est au titre de contributrice parmi d'autres, sur la base des seuls « domaines artistiques » qui relèvent traditionnellement de son champ d'étude :

L'histoire des arts intègre l'histoire de l'art par le biais des arts de l'espace, des arts du visuel et des arts du quotidien. (ibid.)

Ce choix d'un élargissement du champ de faits culturels à

au moins six grands domaines artistiques : les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel (MEN, 2008b)

est déjà un coup de force, qui n'a pas manqué de susciter des conflits au sein même du HCEAC (Fumaroli, 2006) :

[l'histoire *des arts*] ménage ainsi [à l'*Histoire de l'art* universitaire] une place importante dans un ensemble plus vaste croisant les domaines, les genres et les frontières qui répond à l'évolution des arts contemporains (MEN, 2008b).

En l'absence de savoirs savants immédiatement disponibles, la question est donc posée directement : « qu'est-ce qui légitime ce qui s'enseigne en histoire *des arts* ? ». Question qui n'est pas seulement théorique, puisqu'elle est posée par les enseignants chargés de mettre en œuvre cette innovation, qu'elle constitue le thème prioritaire de stages de formation, que les éditeurs tentent d'y répondre par une production éditoriale active, que les autorités institutionnelles l'abordent via plusieurs sites nationaux (bibliographie).

De fait, le terme *histoire* dans l'expression *histoire des arts* est trompeur : le corps de savoirs convoqués par la nouvelle discipline relève plus d'une anthropologie générale des objets et des pratiques artistiques dans un sens très ouvert :

Cette nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire des arts se donne pour champ le réseau des objets, des activités artistiques, des pratiques sociales, des institutions... Le pluriel signifie qu'on sortira largement de la monoculture jusqu'à présent induite par l'autorité envahissante de la peinture et des Beaux-Arts [critique implicite des limitations de l'*Histoire de l'art*] pour étendre l'intérêt aux arts de l'objet (technique, décoration) et de l'espace aménagé (architecture, urbanisme, jardin). Le nouvel enseignement, attentif aux conditions de la production (technique matérielle, organisation sociale) n'est pas seulement une histoire des œuvres ou des chefs d'œuvres (Joutard, 1988, 14^e proposition).

Les finalités d'un tel projet excèdent la seule acquisition de connaissances, et visent ce qui n'est pas moins qu'une socialisation culturelle universaliste :

Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde (Men, 2008b).

Mais en l'absence d'un cadre épistémologique préexistant, quel programme didactique pour atteindre cet objectif ? Peut-on être plus précis quant aux objets enseignés, aux types de compétences visées, voir aux types de tâches, aux formes d'évaluation... ?

Un élément-clef est signalé par la fréquence d'usage du vocable « œuvre(s) »/ « œuvre(s) d'art ».

Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité (ibid.).

La notion d'œuvre est problématique pour l'esthétique et la sociologie de l'art, tout autant que la liste des valeurs ainsi données comme évidentes (Esquenazy, 2007). Les textes officiels contournent la difficulté en fournissant une liste d'œuvres. Notons seulement qu'une triple finalité elle-même problématique est dessinée : un projet expérientiel fondée sur des expériences d'appréhension esthétique d'œuvres :

« offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres (MEN 2008b) ;

un projet éducatif (inculquer des valeurs : « la beauté, la diversité et l'universalité » ; ce que le Socle commun appelle le *goût* et la *sensibilité*, MEN 2006) ; et un projet didactique (diffuser des *savoirs* et des *méthodes*) : il s'agit de « donner les clés, révéler le sens ». L'expression semble renvoyer à une *démarche herméneutique*, elle-même nourrie de (mais non réduite à des) discours savants : globalement, cette *anthropologie générale du fait artistique* évoquée par Joutard (1988) qu'on retrouve dans des expressions comme :

L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches ; il associe l'analyse du sens à celle des formes, des techniques, des usages (MEN 2008b, préambule).

Les termes de « source », d' « influence » ou de « technique » relèvent des problématiques et des méthodes classiques de l'*Histoire de l'art*. Mais « approche » référerait à une méta-analyse des discours et des pratiques qui ont l'art comme objet, à une sociologie ou à une histoire critique des sciences de l'art.

La suite de l'énoncé convoque implicitement d'autres sciences de l'art : « l'analyse du sens » renvoie à l'herméneutique, la sémantique, la critique, etc. ; « [l'analyse] des formes » à l'iconologie ou la sémiologie formelle. En outre, le terme « usages » peut renvoyer à la rupture paradigmatique introduite en esthétique par Goodman remplaçant la question essentialiste « qu'est-ce que l'art ? » par la question pragmatiste : « quand y a-t-il art ? » (Goodman, 1978), déplaçant les problématiques de l'essentialisme vers des approches sociologiques ou anthropologiques (Chateau, 1994). On retrouve ainsi l'approche très large définie par le rapport Joutard (« le réseau des objets, des activités artistiques, des pratiques sociales, des institutions », 1998) :

« l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux » (ibid).

Ainsi, on peut mesurer l'ambition et la complexité du défi qui est de fait confié aux enseignants : il ne s'agit pas moins que de faire synthétiser par leurs élèves un ensemble très éclectique de connaissances, de démarches, de problématiques... empruntées à la plupart des sciences de l'art, alors qu'une telle synthèse n'a pas été élaborée dans la noosphère. Il s'agit de la faire réaliser par des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de ces questions : même les enseignants spécialisés (arts visuels, musique) sont formés plus à enseigner la pratique qu'à enseigner l'analyse (voir par exemple pour les arts visuels le cloisonnement à l'université entre Philosophie de l'art, *Histoire de l'art* et Arts plastiques, département où se préparent les concours). On peut donner un autre exemple : le programme d'histoire des arts implique une parfaite intégration des « arts du langage » aux autres cinq domaines, alors même que la littérature a été quasiment absente d'un vaste colloque international sur l'éducation artistique (Fraisie, 2008) et que la place de l'image dans le cours de français fait débat (Desco, 2003).

L'enseignement de l'histoire des arts se révèle être de fait l'invention d'un vaste « cours d'anthropologie culturelle », impliquant l'ensemble des enseignants de la même classe, et susceptible de s'adresser à tous les élèves... Une sacré gageure tout à la fois épistémologique (il n'y a pas eu d'élaboration consensuelle des savoirs à enseigner) et didactique (il reste à inventer les *formes d'enseignement* et d'évaluation de ces savoirs).

2.2 Sensible et réfléchi

Le programme ainsi esquissé est déjà substantiel. Mais il n'épuise pas d'autres questions tout aussi essentielles en matière didactique, qui sont des nœuds gordiens épistémologiques. Nous en prendrons ici un seul exemple : la simple opposition conceptuelle présentée comme un allant de soi, entre *sensible* (ou *réfléchi*) et *technique* :

Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, *sensible et réfléchie*, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. [... L'histoire des arts] instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant *les liens entre la connaissance et la sensibilité* (MEN 2008b, 1, préambule).

L'enseignement de l'histoire des arts a pour objectifs : – d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, *sensibles et réfléchies*, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ; [...] – de leur permettre d'accéder progressivement au rang d'« *amateurs éclairés* », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire *sensible et technique* (MEN, 2008b, objectifs).

Si le « réfléchi » et a fortiori le « technique » peuvent être identifiés comme des savoirs d'ordre déclaratif ou procédural assez familiers à l'école (du type : mobiliser un vocabulaire et une procédure pour analyser la composition d'un tableau, donner des éléments biographiques, faire une lecture méthodique, etc.), le statut du *sensible* est de l'ordre d'un tiers-savoir plus problématique. Que signifie par exemple la compétence ainsi formulée pour les élèves du primaire :

mobiliser ses connaissances *pour parler de façon sensible* d'œuvres d'art (2008b, 7) ?

Ainsi, comment sont formés ces « amateurs éclairés » qui doivent

mani[er] de façon pertinente un premier vocabulaire **sensible et technique**, [...] appréciant le **plaisir** que procure la rencontre avec l'art ?

L'activité ainsi visée se manifesterait par la capacité à verbaliser l'expérience esthétique et l'appréciation (Schaeffer, 1996 ; Genette, 1997) et à la transformer en *savoir*... mais de quelle nature ? La nature épistémologique incertaine de cet objet se révèle très concrètement dans la difficulté à *évaluer* pour les examens de fin de collège la compétence « parler de façon sensible », et à définir ce que serait un « vocabulaire sensible », quand il ne se réduit pas à des connaissances techniques.

Pour éclairer les enseignants, on peut chercher des *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1981) : dans quelles situations va-t-on trouver des locuteurs ordinaires ou experts qui parlent de leur expérience d'une œuvre ? On peut les trouver, non du côté des sciences de l'art, mais du côté de pratiques sociales moins formalisées comme le *discours critique*, ou encore le genre lui-même très hétérogène des *écrits sur l'art* (Vaugeois, 2005). *Dire ce qu'on ressent*, c'est le travail du critique, de l'amateur d'art (émotions, images évoquées, œuvres convoquées pour des rapprochements, lexique de l'impression et de l'effet...) ; mais c'est aussi le discours du public devant une œuvre dans un musée, le discours des spectateurs à la sortie d'un cinéma, les débats médiatiques autour de l'art contemporain... Mais comment élaborer en savoir enseignable et évaluable de telles conduites ?

3. Vers un autre défi, l'injonction d'inventer une interdidactique

Faute de place, nous ne pourrions qu'évoquer l'autre jeu de questions suscitées par cette innovation. En effet, le projet d'enseignement de l'histoire de l'art est présenté comme devant être

assumé « par tous les enseignants », au-delà des disciplines artistiques traditionnelles : musique, arts visuels, et même au-delà des disciplines qui font usage d'œuvres et de notions relevant des arts, comme l'histoire ou le français, les langues.

« Sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire – géographie – éducation civique, les langues vivantes et anciennes, la philosophie mais aussi les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive, s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs.

Par ailleurs, les enseignements artistiques (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, musique, théâtre et arts du cirque) renforcent leurs relations avec les autres disciplines des « humanités », français, histoire – géographie – éducation civique, langues vivantes et anciennes, philosophie et avec les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive. (MEN 2008b : 1-2, préambule)

[...] Interdisciplinarité : L'enseignement de l'histoire des arts est d'abord mis en œuvre dans le cadre des disciplines des « humanités » (enseignements artistiques, français, histoire - géographie - éducation civique, langues et cultures de l'Antiquité, langues vivantes, philosophie). Il peut également s'inscrire dans le cadre des enseignements scientifiques et techniques comme de l'éducation physique et sportive. Il fait l'objet d'un volet spécifique dans les programmes des différents champs disciplinaires enseignés aux trois niveaux scolaires (Ecole primaire, Collège, Lycée). » (MEN 2008b, organisation)

Il nous semble que cette situation originale relève d'une problématique qui va au-delà des seules questions liées à la pluridisciplinarité, à l'interdisciplinarité, voire à la transdisciplinarité *des objets enseignés*, notions elles-mêmes non stabilisées (Maingain, 2002). Elle crée une contrainte *interdidactique* en ce qu'elle oblige des disciplines habituellement disjointes à *se partager un même enseignement*, sous des formes qui restent à inventer. La notion d'interdidactique nous semble en mesure de dénommer ce paradoxe didactique original dans lequel les mêmes objets sont enseignés dans des cadres épistémologiques différents et des espaces-temps didactiques disjointes.

Cette situation n'est pas sans créer des conflits de préséance. Le risque est grand d'une dispersion menant à l'échec du projet initial :

« au collège, l'enseignement est assuré par une équipe de professeurs de disciplines établies, chacune ayant sa tradition épistémologique traduite en des habitudes lexicologiques ; un contenu en histoire des arts est adjoint à chacun des programmes disciplinaires, précisant ainsi le périmètre d'intervention de la discipline dans le cadre d'un enseignement ayant sa logique générale ; dès lors, le risque est fort, soit d'utiliser les arts comme une illustration des enseignements disciplinaires, soit d'apporter à l'élève des éléments dissociés, voire extrêmement ponctuels, qui ne participent pas à la construction d'une culture structurée » (Rohan-Csermak, 2010) ;

La commande institutionnelle a ainsi créé un nœud de tensions, de concurrences, qui se traduit très concrètement dans les enjeux pour se partager les volumes horaires correspondant à ces contenus, dont on vient de voir qu'eux-mêmes posent de lourds problèmes de définition. Pour dépasser ces conflits de préséance, un vaste chantier passionnant est ouvert. Ce qui est ici en émergence, c'est ce qu'on propose d'appeler des approches *interdidactiques* (Chabanne & Dufays, 2011).

C'est exactement une problématique pour l'ARCD, qui invite à la constitution d'un réseau de recherche et d'ingénierie où pourraient collaborer les chercheurs, les enseignants et les praticiens (médiateurs, intervenants...) qui sont concernés par ces questions qui relèvent pleinement des approches comparées en didactique, et restent encore relativement dispersées, institutionnellement fragiles, alors que leur intérêt anthropologique et épistémologique est reconnu.

4. Références

Bamford, A. (dir.) (2006). *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster : Waxmann, 2006.

Chabanne, J.C. & Dufays, J.-L.. (dir.) (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une problématique interdidactique pour les enseignements artistiques et culturels*. Repères 43. Lyon : Institut Français de l'Éducation.

- Chabanne, J.C., Parayre, M. & Villagordo, É. (eds) (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Chateau, D. (1994). *La question de la question de l'art*. Vincennes : Presses universitaires.
- Desco [Direction de l'enseignement scolaire] (2003). *Entre le texte et l'image : la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres*. Versailles : Sceren.
- Fraisse, E. (2008). Présentation du symposium. Dans Rouhète (2008), pp. 13-19.
- Genette, G. (1997). *L'oeuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Paris : Seuil.
- HCEAC (2005). Décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle. Site officiel : <http://www.education.arts.culture.fr/>. En ligne : www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MCCB0500698D
- Joutard, Y. (dir.) (1988). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales*. Paris : M.E.N.
- Lavin, M. (1998). *L'histoire des arts*. Paris : Hachette.
- Maingain, A., et al. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- MEN (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, J.O. du 12-7-2006. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- MEN (2008a). *Développement de l'éducation artistique et culturelle*. Circulaire interministérielle pour la mise en oeuvre du Plan pour le développement de l'éducation artistique et culturelle n° 2008-059 du 29 avril 2008. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- MEN (2008b). *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée)*. Encart au B.O. n° 32 du 28 août 2008. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Rohan-Csermak (de), H. (2010) La mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts en France. Colloque de Rome, 18 février 2010. <http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/se-former/regards-sur-lhistoire-des-arts/la-mise-en-oeuvre-de-lenseignement-de-lhistoire-des-arts-en-france.html>
- Rouhète, Marie, et al. (ed.) (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Actes du Symposium européen et international*, janv. 2007. Paris : Documentation Française/Centre G. Pompidou.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les Célibataires de l'art*. Paris : Gallimard.
- Unesco (2006) *Feuille de route pour l'éducation artistique de l'Unesco*, Conférence Mondiale sur l'éducation artistique « Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle », Lisbonne, 6-9 mars 2006. <http://portal.unesco.org/culture/fr/>.
- Vaugeois, D. (dir.) (2005). *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? Figures de l'art 9*. Pau : Publications de l'université.